

## 書 評



本田弘之・松田真希子編

## 複言語・複文化時代の日本語教育

凡人社、2016 年発行、272p.

ISBN : 978-4-893-58912-5

川上 郁雄・阿南 真麻・石川 菜咲・加藤 菜央  
鈴木 沙季・鷺見 あつみ・孫 偉庭・林 錦園

## 1. 本書の執筆経緯とねらい

2015 年 8 月 9 日から 5 日間、ブラジルのサンパウロ大学で「国際語としての日本語教育のための国際シンポジウム」が開催された。日本語教育に限定された「国際学会」が開催されたのはブラジルでは初めてであり、日本人を含む海外からの参加者数も過去最高のものであったという。本書は、この「国際学会」で行われたパネルディスカッションや基調講演などで発表された研究成果をまとめたものである。本書のタイトルは、この「国際学会」の主要なテーマでもあったという（「はじめに」と「おわりに」より）。

編者の一人、本田弘之は本書のねらいを説明する際に、議論の前提として、「EU 諸国で語られる「複言語」とは、やや異なった「複言語・複文化としての日本語・日本文化」を考えるために次のような視点が重要であろう」と述べ、その二つの視点を次のように指摘する。一つは、「複言語・複文化状態の進行が、個人あるいは家族というパーソナルなレベルで行われている」点、もう一つは、「複数の言語・文化圏を移動し、複数の社会・コミュニティに参加する新しいタイプの日本語使用者をどのように育成・支援していくか、そのための日本語教育はどのようにあるべきか、という視点」である。その上で、それらの視点からの「日本語教育システムの考察」が必要であると述べる。

本書は「第 1 部 複言語・複文化時代の日本語教育政策の諸論点」と「第 2 部 複言語・複文化時代の日本語教育の射程」と題された 2 部構成に 10 章が配置されている。以上のような経緯とねらいを持って編まれた本書は、21 世紀の日本語教育を考える上では必読の書と思われた。そこで、大学院日本語教育研究科の川上郁雄担当の 2017 年度秋学期の「日本語教育学演習Ⅱ」（研究室ゼミ）のテキストとして講読し、院生とともに検討した。テキストはまとめて購入され、一人に 1 冊ずつ配布された。教員と院生は全員が毎週 1 章ずつ事前にテキストを熟読した。1 章につき二人の院生がそれぞれレジュメを作成し、それを事前にゼミメールで配布した。ゼミでは、内容を確認し、共通理解を持った上で議論を行った。本書評は、その 10 週あまりの議論を踏まえて教員（川上）と院生が共に作成したものである。次節には、各章を担当した院生が作成した各章の概要とコメントを、1 章から

10章の順で、掲載する。

## 2. 各章の概要とコメント

第1章、福島青史・末永サンドラ輝美の「言語政策理論におけるブラジル日系人の日本語教育の諸論点」は、前述の「国際学会」で発表された福島と末永の二人の論文を統合し、諸論点を言語政策理論に基づいて提示したものである。福島は、継承語・外国語論からみたブラジル日系人の日本語教育の課題は「日本語に替わるアイデンティティ言語に関する概念を創出すること」(p. 30)だと指摘し、「ブラジル日系人のあり方に従って、能動的、積極的に言語(概念)を計画し創造する必要がある」(p. 30)と主張した。また、本章は「ブラジル日系人の日本語教育」の議論を促すために、著者は先行研究にある言語計画の行動フレームを援用し、論点を提示した。しかし、「ブラジル日系人の日本語教育」の議論を活性化させるための方向性は明示されていない。より具体的な議論の方向性を示すことが必要だと考えられる。

第2章、本田弘之の「中国朝鮮族の民族語継承と日本語教育」は、中国朝鮮族の継承語教育政策と言語環境、民族コミュニティ盛衰の関係について紹介した論考である。中国朝鮮族の移動の変化や言語に対する意識の変容及び第三の言語である日本語との関わりなどが詳細に述べられている。また、来日した朝鮮族の言語使用に対する日本人による評価が、彼らのアイデンティティを維持させることができることを示唆する。しかし、本章が「複言語・複文化時代の日本語教育」と具体的にどのような関係性をもつのか明確ではない。つまり、複言語・複文化環境で生きてきた(生きていく)中国朝鮮族のためのこれまでの日本語教育、またはこれからの日本語教育についての議論が不十分である。「複言語・複文化時代における日本語教育」の役割やあり方などの視点から議論を深めることを期待する。

第3章、中井精一の「日本の言語政策と敬語運用能力」は、日本語の特徴の一つである「敬語」の受容やその運用能力獲得のための教育を、東京語(共通語)と地域日本語との接触及び言語政策との関わりに焦点をあて、社会言語学的観点から検討したものである。著者は、国立国語研究所によって行われた大規模な全国方言調査の結果を受け、敬語受容・定着は十分に達成されていないということを指摘した。そのうえで、現代日本社会で運用されている敬語について、地域バリエーションと社会バリエーションの存在に注目しデータの検討を行い、敬語の習得や運用能力にはその人が所属する社会が大きな影響を与えていると指摘する。しかし、本章では敬語受容・定着のために敬語教育は如何にあるべきかという具体的な案は示されていない。今後、より深い議論がなされ、地域・社会のバリエーションを反映した具体的な敬語教育のあり方が示されることを期待する。

第4章、神吉宇一の「日本国内における地域日本語教育・外国人支援の現状と課題」は、在住外国人を対象とした地域日本語教育及び外国人支援がテーマである。国は公には移民を認めない立場にあるが、日本社会は実質的には移民社会へ移行しつつあると見る著者は、「地域社会の現状は、「外国人の不可視化」と「コミュニティの分断」という様相を呈している」(p. 85)と指摘する。そのうえで、それらを回避するために地域の日本語教育が果たす役割は大きいと主張する。地域社会及び地域の日本語教育の実施体制の実態を把握す

るためのアンケート調査とインタビュー調査の結果を踏まえ、著者は地域日本語教育の今後の課題を提言している。それらの実態調査は、地域社会における外国人及び日本語教育の実態を知るうえで非常に有意義である。しかし、調査結果に外国人当事者の声が正しく反映されているのか疑問が残る。当事者の声を反映した更なる調査と議論が必要であろう。

第5章、岡田浩樹の「誰が『母語』を必要とするのか」は、日本におけるマイノリティにとっての「母語」、そして「日本語」の関係の検討がテーマである。著者は「誰が日本語を必要としているのか」と「誰が母語を必要としているのか」を、その政治性も含めて問い続けることの必要性を主張する。兵庫県の「母語教育」と神戸市の「日本語教育」の事例を中心に日本語教育の政治性を検討し、日本の多文化共生政策の脱政治性の問題と言語と文化アイデンティティの関係の「脱構築」を試みている。しかし、著者のいう「母語教育」と「日本語教育」、「母語」と「日本語」は、そもそもはっきりと区別できる二項対立関係なのだろうか。まずは彼らにとって「ことばを学習すること」はどのような意味があるのかを議論したうえで、「多文化共生」や文化の問題としての「言語教育」について問い直しを行うことが必要ではないだろうか。

第6章、小林ミナの「複言語・複文化時代の日本語教育における日本語教師養成」は、複言語主義における日本語教育の目標と教師の役割の変容がテーマである。著者は、CEFRの言語教師に関する記述及びコミュニケーション・アプローチを批判し、実践の考察から、日本語教育の目標が日本語習得だけではなく、教師の役割も、日本語を軸に「学習者の言語生活全体を見渡し、言語支援を行う」(p. 135) 存在へと変容すると主張する。実践を基にした著者の主張は説得的であり、複言語主義によるパラダイム転換に即した教師観を明確に提示するものである。しかし、教師養成の視点から、著者がその教師観を実現するために、教師に対してどのように働きかけたのか、本実践の考察では不十分である。自身の「言語生活の充実、そのメタ的考察」(p. 159) を進言するだけでは、その教師観を具現化できるとは思えない。具体的な教師養成カリキュラムのデザインを期待する。

第7章、坂本光代の「日系ブラジル人コミュニティにおけるスーパーダイバーシティ」は、加算的パイリンガリズムの概念に基づいた日本語・日本文化の習得と保持、日系人社会における多様性がテーマである。著者は民族的・言語的バイタリティはその民族の社会的地位に左右されること、そして、さまざまな人々が含まれているため、「日系人」とひとくくりにしてはそれぞれが抱える課題や現状を十分に反映できないと主張する。しかし、今回の調査では4人の日本語教師と母親というくくり方だけで語られていることに疑問を感じる。そもそも、日系人とまとめて語ることに批判的な著者自身が、「日系人の民族的・言語的バイタリティ」を今後さらに深く調査すると述べている際の方法論はどのようなものであろうか。個々人が持つ多様な背景やニーズを前提とした議論と研究方法論の根本的な見直しが必要ではないか。

第8章、宮崎幸江の「複言語・複文化時代の母語・継承語教育」は、日本で育つ複言語・複文化環境にある子どもたちの母語・継承語教育がテーマである。著者は複言語環境にある年少者の言語発達における母語維持の重要性を指摘し、アイデンティティ交渉として機能する母語・母文化を学ぶ「場」の存在が必要だと主張する。「スペイン語と南米文化の教室」の参加者へのインタビューから、スペイン語に対する参加者の態度変容や複数言語使

用を肯定的に捉える参加者の姿がみられ、アイデンティティのエンパワーメントを検証するものとなる。しかし、著者がバイリンガルであるというアイデンティティを理想としていることに疑問を感じる。子どもたちは自身のアイデンティティを変容・形成していく中で必ずバイリンガルというアイデンティティにたどり着くのだろうか。彼らはバイリンガルでなければならないのだろうか、当事者の視点から議論を重ねることが必要である。

第9章、佐藤慎司の「学習者のアイデンティティと社会・コミュニティ参加をめざすことばの教育」は、社会・コミュニティ参加とことばの教育を結びつけて実践することを論じた研究である。アメリカの日本語学習者のアイデンティティが、日米関係、アメリカにおける日本語教育、日系アメリカ人史、日本研究における日本人論などの多様な要因により決定されていることについて考察したうえで、著者は、相手との関係性、規範の中での立ち位置、物事を批判的に捉える姿勢、コミュニティの一員として責任を担うことを学ぶ「社会・コミュニティ参加を目指すことばの教育」を主張する。そのためには教師自身も絶えず批判的な眼差しで物事を分析する力を磨くことや、学習者がコミュニティの一員として貢献や創造ができるように関わっていく実践が必要であるという。その一方で、著者が指摘する多様な「規範の恣意性、信憑性」のなかで、事例から見える、学習者が悩み、迷い、葛藤する意味世界に実践者がどう寄り添い、実践を行うのかという点においては、まだ課題が残されているのではないかと期待したい。

第10章、定延利之の「アイデンティティとキャラ」は、日本のコミュニケーションを論じるのに適した「キャラ」概念と、「アイデンティティ」がテーマである。著者は、さまざまな領域で論じられる「キャラ」概念を3つに分類し、なかでも「状況に応じて変わる人間」を表す新しい概念の「キャラ」こそが、特に若年層の日本語話者たちのコミュニケーションについて語るのに最も適すると主張したうえで、「アイデンティティ」と「キャラ」は別物であると述べる。しかし、それが複言語・複文化時代の日本語教育において、どのように役立てられるのが明確に述べられていない。また、「キャラ」概念に「ことば」の視点が欠けており、「アイデンティティ」との関連についても少し触れられているのみで、深い議論はされていない。「ことば」の視点から、「アイデンティティ」と「キャラ」について再度議論がなされることを期待する。

### 3. 本書の意義と課題

以上の10章の論考を振り返り、最後に本書の意義と課題を述べたい。これらの章で述べられた内容は、「ブラジル日系人」「中国朝鮮族」「日本在住外国人」「日本語教師」「子ども」「大学の日本語学習者」「キャラ」などに関する日本語教育や言語教育と多岐にわたる。本書のタイトルである「複言語・複文化時代の日本語教育」の多様な側面や課題が多数あり、私たちが考えるべきことがまだまだあることを示した点は評価されるだろう。

しかし、前述の編者が「EU諸国で語られる「複言語」とは、やや異なった「複言語・複文化としての日本語・日本文化」を考える」ことはできたのであろうか。そもそも「複言語・複文化としての日本語・日本文化」とは何か。「EU諸国で語られる「複言語」とは、やや異なる」という、この表現の含意は何か、最後まで明らかにならなかった。さらに、

編者が考える「複言語・複文化時代の日本語教育」の「日本語教育システム」とはどのようなシステムなのかについての議論も見当たらなかった。本書の著者たちがこの考えや視点を事前にどれくらい共有していたのかも定かではない印象を受けた。

複言語・複文化主義 (Coste, Moore & Zarate, 2009) は基本的に複言語使用の人のあり方と生き方、社会のあり方をみる視点を提供している。したがって、今、求められているのは、日本語教育というモノリンガルな実践教育から、複言語使用の人の生き方を実践したり、考えたりしていくという、パラドクシカルな実践研究である (川上編、2017)。それは、これまでの日本語教育のパラダイム転換を意味する新たな言語教育の構築を意味する。そのことを探究し実践しなければ、本書のタイトルである「複言語・複文化時代の日本語教育」を考えることにはならないであろう。

## 参考文献

- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence*. Language Policy Division. Strasbourg: Council of Europe  
 川上郁雄 (編) (2017) 『公共日本語教育学—社会をつくる日本語教育』 くろしお出版

(かわかみ いくお 早稲田大学大学院日本語教育研究科)  
 (あなん まあさ 早稲田大学大学院日本語教育研究科・修士課程)  
 (いしかわ なさ 早稲田大学大学院日本語教育研究科・修士課程)  
 (かとう なお 早稲田大学大学院日本語教育研究科・修士課程)  
 (すずき さき 早稲田大学大学院日本語教育研究科・修士課程)  
 (すみ あつみ 早稲田大学大学院日本語教育研究科・修士課程)  
 (そん うえいていん 早稲田大学大学院日本語教育研究科・修士課程)  
 (りん きんえん 早稲田大学大学院日本語教育研究科・修士課程)